

# 教職の専門性と教師教育の課題

—— 教師のキャリアと力量形成との関連について ——

芝 山 明 義

(キーワード：教職の専門性，教師教育，力量形成)

## 1 社会のなかの教師

今日、教師にたいする社会からの評価は極めて厳しい。教師を取り巻く社会的状況は、教師の士気が低下するばかりの様相を呈している。例えば、教師は他の職種よりも高い倫理性を要求されており、一教師のおこした不祥事についても他の職種の人物が起こした場合に比べてより厳しく指弾され、教師全体にたいするコンプライアンスの徹底が求められる。

教師を取り巻く社会的状況の一つとして、近年の矢継ぎ早に実施されている学校教育に関する政策があげられる。例えば、「学校評価」と情報公開の推進、児童生徒学生の「学力低下」論を背景とした全国学力・学習状況調査の実施等であり、いずれもその実践には、各学校における教師を中心とした対応のあり方が問われている。こうした状況において教師に向けられる厳しい視線は、学校教育への不信・不満のあらわれである一方で、学校とその教育を担う教師への要求と期待の表現でもあるといえるだろう。しかし、現実の学校現場には教師個々人の対応だけでは困難な事柄も多い。例えば、「モンスターペアレント」と呼ばれている保護者からの「イチャモン（無理難題要求）」（小野田，2006，2008）、「家庭や地域の教育力の低下」といわれる事態に対処するための学校による、家庭や地域社会の代替としての生活指導等の抱え込み、学校事務の増加や情報化等による変化を教師が担当することによる多忙化等の新たな状況が進行している。このような状況のなかで多くの教師は疲弊しているといわれ、勤務の過酷さ、多忙な業務による「バーンアウト」の問題（大阪教育文化センター・教師の多忙化調査研究会編，1996）や精神的疾患の増加等にあらわれる健康上の問題も大きい。

ところで、学校教育に対する社会的要求は常に加算的であることを荻谷は「学校教育への「ポジティブリスト」」の問題として指摘している（荻谷・増田 2006）が、これに対応して教師に期待あるいは要求される「資質能力」や「力量」もまた加算的であると考えられる。したがって、教師に向かう社会的評価や要求等がより厳しくより多くなる状況に対して、教師としての職務とは何か、あるいは教職の専門性とは何かが改めて問われなければならない。この点でとくに問題なのは、教師の職務や専門性の根拠を、当事者である教師自身が見失いかねない事態が考えられることである。今日の教師政策の動向について久富は、教師は教育政策の実践者であると同時に教育政策のターゲットでもあるという二重性をもっていることから、その両面に対する教師の葛藤等を今日の「教職アイデンティティ（自分は教師としてそれなりにやっている）」の問題として指摘している（久富編著，2008）。

一方、教員政策においては、教師の資質能力の向上が強く求められている。教員研修は教師の自主性・自律性にもとづくよりも、行政主導による義務的な方法・内容が前面にあらわれる形で推進されている。そこでは、教職に関わる課題として、「不適格教師」問題が大きく取り上げられ、「教員評価」の徹底化や「教員免許更新制」が実施されるにいたっている。

教師の資質能力の向上は、教師にとって普遍的な課題である。しかし、問題はこの「資質能力」をどうとらえるかにある。すでに記したように教師にたいする社会的要求や期待は常に多様化、高度化する傾向をもち、そのすべての事項にすべての教師が等しく対応することは不可能なことである。また、その事項のすべてに対応することが必要であるかどうかの判断等も容易ではない。しかしながら、教師に対応不可能な事態が生じているからこそ、教師の職務についての再検討をおこなうことには意味がある。すなわち、教師だけで学校教育に期待・要求される事項について網羅的に実践することは今日、現実には困難あるいは不可能であるということ。そのいくつかについては教師とともに教師ではない他の、子どもたちに関わる多様な大人たちとの協働や連携によってなされることが必要であり、そのほうがより望ましいこと。こうした教師による学校教育の抱え込みの意識から教師自身が脱却すること。そのために学校教育を開くことの必要性を教師が認識することが重要であると考えられ

るからである。

さらに現代的な課題として、教師の資質能力について、教師の職務や教師のキャリアとの関連を考えることが必要である。教師の職務といった場合に、現場の教師にはいくつかの職位があり、あるいは職位にもとづかない場合でも、組織としての学校において発揮されることを求められる能力等には、これまで教師の専門性としてとらえられてきたものとは異なって、その各々に求められる資質能力にも違いがあることが考えられる。しかしながら、その組織の一員としての教師と教師の専門性との関連が一貫しているかどうかについては検討の余地がある。現在の主幹教諭や指導教諭の制度化等を背景に、学校における教師の新たな指導的・管理的職位やその役割の意味と重要性が問われている。それらの職務が教師の役割としてどのように認識され、そのために必要な資質能力が果たして教師によって自主的・自律的に培われているかどうかは問題である。こうした学校における学校指導者（スクールリーダー）としての職務を教師の専門性との関連でどのようにとらえるのかが重要な課題である。

## 2 「教師の資質能力」

教師の資質能力についてのとらえ方を示すものとして、教育職員養成審議会による1999（平成11）年12月10日の第3次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」では、「教員に求められる資質能力」を「いつの時代にも求められる資質能力」と「今後に求められる資質能力」に分類している。

まず、「いつの時代にも求められる資質能力」については、「教員の資質能力とは、第1次答申において示されているとおり、一般に、「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能の総体」といった意味内容を有するものと解される」とした上で、第1次答申である「教員の資質能力の向上方策等について」（昭和62（1987）年12月18日）において示された「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力といった能力」をあげている。

次に、「今後に求められる資質能力」については、「これからの教員には、変化の激しい時代にあって、子どもたちに自ら学び自ら考える力や豊かな人間性などの「生きる力」を育成する教育を行うことが期待される。そのような観点から、今後特に教員には、まず、地球や人間の在り方を自ら考えるとともに、培った幅広い視野を教育活動に積極的に生かすことが求められる。また、教員という職業自体が社会的に特に高い人格・識見を求められる性質のものであることから、教員は変化の時代を生きる社会人に必要な資質能力をも十分に兼ね備えていなければならない、これらを前提に、当然のこととして、教職に直接かかわる多様な資質能力を有することが必要である」として、「①地球の視野に立って行動するための資質能力」「②変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」「③教員の職務から必然的に求められる資質能力」としている。

さらに、第3次答申においては、「教員の各ライフステージに応じて求められる資質能力」をあげ、「初任者の段階」「中堅教員の段階」「管理職の段階」に分けて示している。この点に関して、「教員についても、日々の職務及び研修を通じてその資質能力が育成されていくものであり、また、各ライフステージに応じて学校において担うべき役割が異なることから、各段階に応じた資質能力を備えることが必要となる」とした上で、「以下、初任者の段階、中堅教員の段階、管理職の段階に分けて、それぞれの段階に必要な資質能力について検討する」としている。その内容は次のとおりである。

「(1) 初任者の段階」では、「大学の教職課程で取得した基礎的、理論的内容と実践的指導力の基礎等を前提として、採用当初から教科指導、生徒指導等を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力が必要であり、さらに、教科指導、生徒指導、学級経営等、教職一般について一通りの職務遂行能力が必要である。養護教諭については、心身の健康観察、救急処置、保健指導等児童・生徒の健康保持増進について、採用当初から実践できる資質能力が必要である」としている。

「(2) 中堅教員の段階」では、「学級担任、教科担任として相当の経験を積んだ時期であるが、特に、学級・学年運営、教科指導、生徒指導等の在り方に関して広い視野に立った力量の向上が必要である。また、学校において、主任等学校運営上重要な役割を担ったり、若手教員への助言・援助など指導的役割が期待されることから、より一層職務に関する専門知識や幅広い教養を身に付けるとともに、学校運営に積極的に参加していくことができるよう企画立案、事務処理等の資質能力が必要である。養護教諭については、保健室経営の在り方、学校保健の推進等に関して広い視野に立った力量の向上が必要である」としている。

「(3) 管理職の段階」では、「地域や子どもの状況を踏まえた創意工夫を凝らした教育活動を展開するため、教育に関する理念や識見を有し、地域や学校の状況・課題を的確に把握しながら、学校の目標を提示し、その目標達成に向けて教職員の意欲を引き出すなどのリーダーシップを発揮するとともに、関係機関等との連携・折衝を適切に行い、組織的、機動的な学校運営を行うことのできる資質を備え、また、学校運営全体を視野に入れた総合的な事務処理を推進するマネジメント能力等の資質能力が必要である」(教育職員養成審議会, 1999)としている。

以上の分類にしたがって、文部科学省ではライフステージに応じた教員研修の体系をモデル化している。このうち、「中堅教員の段階」については、「主任等学校運営上重要な役割を担ったり、若手教員への助言・援助など指導的役割が期待される」ことから「より一層職務に関する専門知識や幅広い教養」「企画立案、事務処理等の資質能力」が必要であるとされており、ここに個人としての教師と組織としての学校の構成員としての教師という役割の二重性が示されている。しかしながら、この両者の関連については、これ以上の言及はない。同答申の「Ⅳ 研修の見直し」においても、「b. 中堅教員の研修」に関して、「中堅教員については、学校において、主任等学校運営上重要な役割を担ったり、若手教員への助言・援助など機能的組織の維持・形成に重要な位置を有することから、より一層職務に関する専門知識や教養を身に付けるとともに、将来の校長、教頭としての人材を育成する観点から、学校経営を行うために必要な人事管理、企画立案、事務処理等の資質能力を高めることができるよう、研修の内容・方法を見直すことが必要である」とあり、専門知識の習得に関して「専門知識を身に付ける研修については、…大学院修士課程における再教育の機会の積極的な活用、大学教員による研修の導入などにより研修内容のレベルの向上を図るよう努め、また、民間企業の実務担当者による研修を導入するなど、社会の実情に即した知識を得るような研修を実施することも検討することが必要である」(教育職員養成審議会, 1999)とあるものの、後者の「学校経営を行うために必要な…資質能力」についての記載はない。さらに、教職経験年数に応じた研修は今日、教師の年齢構成の不均衡によって、ライフステージとの間に不整合があることが推測され、ある年齢層に期待・要求される資質能力と、実際の教育現場において発揮すべき資質能力との対応関係については、一律には構成できないという問題も考えられよう。

教師の資質能力については、教師の職業としての特性によって規定される。その教師の職業としての特性すなわち教職の特性に関しては、「専門職としての教師」をめぐる議論を検討しておくことが必要である。そこで以下、「専門職としての教師」論、「教師の専門性」論を検討する。そして、その教師の専門性と資質能力との関連については「教師の力量形成」論において検討し、そこで学校指導者(スクールリーダー)として求められる資質能力との関連を検討する。

### 3 「専門職としての教師」と「教師の専門性」

「専門職としての教師」論に関する研究分野では、専門職としての教職の特性に関する理念的検討と制度論的・実証的な検証がめざされてきた(市川編, 1986)。まず、教職の専門性に関する論争等の歴史的変遷は次のように要約される。日本においては、第二次世界大戦前には教師を公僕あるいは奉仕者とみる「教師＝聖職者」論が支配的であった。その後、第二次大戦後の初期には、戦前の反省の上に立って、「教師＝労働者」論が立ち上げられてきた。しかし、1960年代には教職に関する議論を政治経済的問題とは切り離す形において、教師を専門職ととらえる「教師＝専門職」論があらわれてくる。その背景には教職の専門性の規定に関する国際的な動向がある。すなわち、1966年のILO・ユネスコによる「教員の地位に関する勧告」において、専門職としての教師の「地位」が確立したことである(市川, 1986)。その後、ユネスコ第45回国際教育会議による「教員の役割と地位に関する勧告」(1996年)においては、学校以外の教育機関の拡大や社会的統合力の弱体化という社会情勢の中で、教育的活動の調整者としての教師という位置づけから、より高度な専門職としての教師が要請されるにいたったとされる(秋田, 2006)。

専門職の規定は、その代表的なものとしてリーバーマン(Lieberman, M.)の古典的な定義がある。リーバーマンは、専門職を定義するに際して、専門職として満たすべき要件を示しており、これらの要件は、その達成の程度によって専門職の専門性の水準を示すものとされている(Lieberman, 1956 訳=今津, 1996: 42)。

- ①比類のない、明確で、かつ不可欠の社会的サービスを提供する。
- ②サービスを提供する際に、知的な技能が重視される。



③長期にわたる専門的訓練を必要とする。

④個々の職業人およびその職業集団全体にとって、広範囲の自律性が認められている。

⑤職業的自律性の範囲内で行われる判断や行為について広く責任を負うことが、個々の職業人に受け入れられている。

⑥職業集団に委ねられた社会的サービスの組織化および遂行の原理として強調されるのは、個人が得る経済的報酬よりも、提供されるサービスの内容である。

⑦包括的な自治組織を結成している。

⑧具体的事例によって、曖昧で疑わしい点が明確化され解釈されてきた倫理綱領をもつ。

リーバーマンの定義(要件)をもとにして、教師の専門職化を阻むあるいはその専門性を見直すための事項(要因)について、主に専門技術性の未確立に関する要因と教職の特性による要因に分けて整理することができる。

市川(1986)は、専門技術性の未確立に関する要因について次の4点に整理している。市川はこの要因を「制度(免許、資格)による要因」ととらえ、①「国民」の平均的学歴水準との対比による、教員免許の資格水準の低さ、②教員養成の開放性との関連による、教員資格取得の安易さ・容易さ、③「教員採用試験」による選抜、民間人の登用、種別による処遇等において教員資格が実質的無視されていること、④体系的知識・技術の客観化と教員養成プログラムの未確定による、信頼できる教育の知識と技術の未確立、をあげている。

一方、佐藤(1994)が着目するのは、教職の「職業・職務の特性による要因」である。それらは、①「再帰性」として、教育活動が感情労働(情動的実践)であることにより、多忙感をもたらす、②「不確実性」として、この要因は実践者と対象者の特性や実践状況によって生じ、不全感・不安感をもたらす、③「無境界性」として、その職務の非限定性、内容の多元性、時間の複線性により多忙がもたらされる、としている。ただし、これらの内的要因は、マイナスに作用するだけでなく、その特性が有効に活用されることによって、①は心理的報酬と満足感を、②は達成感、卓越性を、③は自律性をもたらす要因でもあることが指摘されている。

職業・職務からみた教職の特性のとらえ方に関連する課題として、「教師の専門性」イメージの転換が論じられている。佐藤(1994)によれば、教師の専門性イメージの転換は、「技術的熟達者」から「反省的实践家」へ、と論じられる。ここで、「技術的熟達者」とは、科学的知識・技術を、現実の課題に適用することに長けた者のイメージである。この場合には、現実的实践に汎用可能な原理・技術の存在が前提とされ、「既存知識の使用者・消費者としての教師」がイメージされる。これに対して、「反省的实践家」では、先験的に汎用可能な知識・技術は想定されず、複雑で不確実な状況の中で、その状況の理解と変化への即興的な実践、すなわち「行為の中の省察」が求められる。この場合には「既存知識の使用者・消費者としての教師」がイメージされることになる。こうした教師の専門性イメージの転換においては、教師の熟達性あるいは卓越性は、「マニュアルをこなす」ことから、「マニュアルを忘れるあるいはこえる」こととして理解できる。さらに、教職経験の意味は、その長さ・回数(授業等)とその意味づけによって深められ、その経験から得たレパートリーを使いこなすことができるかどうかによって確認されることとなる。

一方、「教師の専門性」の向上を図るためには、教師の専門性イメージの転換に関連して、その専門性の「向上システム」の発想が求められる。これは、教師個人の成長をめざす「教師個人モデル」から「学校教育改善モデル」への転換(今津, 1996)として論じられる。ここでは「教師の専門性」の向上を求められるシステムの構造に着目して、前者を「個業性モデル」、後者を「協働性モデル」と考えることとする。教師個々人の成長に依拠する「個業性モデル」においては、自己完結型の教職観による「個別的裁量性」「不確定性」が個々の教師の前提とされるため、教師は孤立に陥りがちであるとされる。これに対して、学校教育改善では「協働性モデル」が前提とされるが、これは、相互成長の機会としての「同僚性」と、学校内外の多様な教育資源の活用によって、学校を基盤とした教職員集団による専門性の向上をめざすものである。後者の場合には、機会として「校内研修(研究)」が大きな意味をもつ。ただし、そこでは「同僚性」にもとづく教師の集団としての相互成長を促すために必要な内容や方法に関する検討が重要な課題となる。言い換えれば、従来の「校内研修(研究)」のあり方についての根本的な見直しが必要とされるということである。

## 4 教師のキャリアと力量形成

教師の力量形成については、とくに教師のキャリアに関連する役割期待とその力量形成に関する課題を中心に

検討する。

教師のキャリアと力量形成に関して、教育社会学の分野では「職業的社会的化」の概念による研究がある。教師の職業的社会的化に関する教育社会学的研究では、教員養成段階における教師への予期的社会的化過程の研究、現職教師に関しては初任期教師と中堅教師の職業的社会的化における課題の比較研究など、養成段階を含む教員の教職活動の継時的変化に対応した力量の分別と各特徴の解明が志向されてきた(田中, 1974, 田中・蓮尾, 1986など)。

総じて、教師の職業的社会的化に関する研究は教職に特徴的な教師文化への社会的化の分析という基本的枠組みを想定しており、したがってその中心的課題は他の職業と区別される教職の特質の解明に向けられている。さらに今日では、教職一般に共通する教師文化の多面的な研究(稲垣・久高編, 1994)とともに、より実践的志向を強めつつ、個別の学校組織文化との関連が検討されるにいたっている(今津, 1996)。

このように、職業的社会的化に依拠した研究では、教師の個別力量の形成に関する検討はあまりみられず、したがって専門的力量の形成に関する分析的な検討が課題である。なお、上記の職業的社会的化研究と関連して、今日では職業的特性としての教師文化(教員文化)が教師の専門的力量の向上等にマイナスに作用することも指摘されている(名越, 1993)。

教師のライフコース研究の分野では、具体的な教職活動の継時的変化が教師を取り巻く社会の歴史的・時代的状況との関連で記述されてきた。この分野では、教師の力量については教師生活全体を通して形成・獲得されるものとして、その契機や機会について現職教育の必要性などが指摘されてきた(稲垣・寺崎・松平編, 1988)。ライフコース研究のこの観点は、教師教育の連続性に関する研究(現代教職研究会編, 1989)へと引き継がれて、今日の初任者研修の必要性に関する理論的根拠を示したが、教員研修のあり方と力量との対応関係はなお十分に検討されているとはいえない。その後、教師の経験の個別性とその「説明の作法」に注目した「教師の成長」研究において、ライフコース研究の方法論上の可能性をみるものもある(安藤, 2000)。

一方、教師の力量に関する構造的分析としては、岸本幸次郎他が教師に必要とされる力量の領域を概念的に想定し、それらを教師の自己診断評定という実証的手続きにより検証しつつ、その特性、形成・養成のための条件等进行分析している(岸本・久高編, 1986)。この研究において、岸本らは、教師の力量をめぐる因子分析的考察(自己診断的調査項目の設定)にあたり、教師の力量については〈教授的力量〉〈訓育的力量〉〈経営的力量〉の3領域を設定し、さらに各5～6カテゴリーをそれらの下位領域として設定している。岸本らはこれら全16カテゴリーについて、各3項目の計48の力量項目による調査をおこない、因子分析によって「経営能力」「教授展開能力」「生徒指導能力」「生徒把握能力」「人格性」の5因子を抽出している。

ここで、岸本らの設定をもとした場合、教師のキャリアあるいは「ライフステージ」との関連で問題となるのは、「経営的力量」である。教師の専門性との関連において、先にみた佐藤による教師イメージとの対応では、教師の力量の中心が「教授的力量」であることが明確である。この教授的力量はすべての教師が教職生活全体において求められるものである。しかしながら、組織としての学校における教師の職務は、教育職員養成審議会の答申にも示されているように、学校の運営や他の教師との関わりにおいて要請されるものであり、その担当は必ずしも全員に等しく負わされるものではないとしても、中堅期以降には学校管理者(スクールリーダー)としての役割において必要とされ、さらにその後は学校管理職としての役割において求められるものである。

これに関連して、経営的力量に関しては、上記の岸本らの実証的研究を踏まえて、岡東が「①経営的力量の形成は、若手教師層にその力量が不足していること、②学校における種々の局面で経営機能が発現し、すべての教師に必要とされる力量であること、③従来一般に考えられてきたよりも早い時期に研修希望があること、④経営的力量の核心的なものは容易に形成されないこと、⑤学校組織のサブ・システムの経営に中堅教師の経営的力量が期待されること、等々の理由から、教職生涯を通じての適時性のある現職教育を要請していると考えられる」(岸本・久高編, 1986: 236)と論じ、経営的力量として必要とされる3つのスキルとしての「テクニカル・スキル」「ヒューマン・スキル」「コンセプチュアル・スキル」の連続的変化や適時性に応じた研修の必要性を論じている。また、若手教師層の力量研究においても、経営的力量の必要性の指摘がなされている(天笠, 1987)。

このように、教師のキャリアと力量形成に関する研究は、教職の独自性を明らかにすることを志向して教師の専門的力量を論じてきたが、個別の力量とその形成機会との対応関係についての詳細な検討はなされていない。ここでは、とくに経営的力量の形成に関して想定される「役割分担論」の考え方の問題も関連しているだろう。この「役割分担論」とは、教師の力量を、「新任期教師」－「中堅教師」－「各種主任」－「管理職」という職位の系列に対応するものとみなすことにより、経営的力量の形成については主として各種主任や管理職の課題であるとみなす論理である。この考え方にたてば、教師の力量形成は、教職経験を重ねていく中で、その時々を経

験する役割に応じて必要な力量を自然と身につけていく過程とされる。したがって、この「役割分担論」では役割に応じて必要とされる力量は意図的ではなく、各々の役割に関して経験的に身につけるものと理解されることになる。この「役割分担論」の問題は、個々の教師が教職において経験する役割は偶発的であること、力量は経験した役割を通して身につけることから、その形成過程が同時進行的か事後的であることである。そのため、教師の経験の違いによって形成される力量の内容や身につけ方にばらつきが生じること、現実に必要な事態に応じた対処が困難なことである。

## 5 課題としての役割移行

これまでにみてきた教師の専門性との関連から、今日とくにその解明が求められている教師の資質能力の形成は組織としての学校における教師の役割に関するものであり、学校指導者（スクールリーダー）として、またその後に続くであろう学校管理職としての役割を遂行できる能力に関するものである。

中堅期の教師において教師モデルの転換が求められる点については、紅林（1999）が指摘するように、「実践家教師」は子どもを指導する教師であり、主任から管理職への「管理職教師」は教師を指導する教師であることから、前者から後者へという役割の移行を求められることを意味している。とりわけ、この移行は学校組織の運営等に関わる課題として出てくるので、個々の教師にとっては、「実践家教師」を前提とした教師の成長モデルとしては自然には構想されないことが問題である。

こうした事態に対処するためには、「管理職教師」への移行を想定した、何らかの意図的な力量形成の機会が提供されることが必要であろう。現在の学校現場では教師の年齢構成のアンバランスによって、現職教員の平均年齢が上昇しており、30代から40代の教師でも、個々の学校内では「若手」として位置づいている場合がみられる状況がある。さらに、全国的にみれば地域によるタイム・ラグはあるとしても、50代後半の年齢層の教師が比較的短期間に多数退職しているため、その後30代後半から40代の教師には一気に中堅教師としての役割が求められる事態が生じつつある。一方、若年層においては、新任教師の採用が増えていくため、学校内における教師の年齢構成のアンバランスの状況が変化し、今後は初任層と中堅層以上との分極化が進むことが予測される。このような状況のなかで、中堅層の教師にはかなり早い段階から管理的・指導的な職務を遂行することが必要とされ、「実践家教師」から「管理職教師」への、いわば強制的な移行が進められていくことが予想される。この点について八尾坂（2001）は、「学校組織の活性化が子どもの生きる力に影響を与えているという観点に立つと、学校管理職のみならず、中堅層教員に対しても、マネージャーとして、またミドルリーダーとしての感覚をみがくマネジメント・マインド育成の機会が求められよう。中堅層教員のモラルを高め、しかも豊かな着想、実行力、すぐれた指導力を有した若手の管理職の起用を促進する点からも検討すべき課題である」と論じている。

現状では、文部科学省や各地方自治体が実施している行政研修が、こうした新たな事態に対処し得るものであるかどうかの検証が必要であろう。また、2008年度より新たに設置された教職大学院における、現職教員を対象とした研修が学校指導者（スクールリーダー）を養成する課程として位置づけられているが、その成果や課題等については、その研修内容や方法等も合わせて、教師の力量形成との関連から検証していくことが今後の課題である。

## 文 献

- 秋田喜代美 「教職の専門性」 秋田喜代美・佐藤学編著 『新しい時代の教職入門』 有斐閣、2006年、第8章 149－171頁
- 天笠茂 「若い教師に求められる力量」 小島弘道編 『若い教師の力量形成 教育改革を实践する日本の若い教師2』 エイデル研究所、1987年、2－22頁
- 新井真人 「教員の職業的社会化」 木原孝博・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典編著 『学校文化の社会学』 福村出版、1993年、11章 194－212頁
- 安藤知子 「「教師の成長」概念の再検討」 『学校経営研究』第25号 大塚学校経営研究会、2000年、99－121頁
- 市川昭午 「教師＝専門職論の再検討」 市川昭午編 『教師＝専門職論の再検討 教師教育の再検討1』 教育開発研究所、1986年、第1章 1－33頁



- 市川昭午編 『教師＝専門職論の再検討 教師教育の再検討 1』 教育開発研究所, 1986年
- 今津孝次郎 『変動社会の教師教育』 名古屋大学出版会, 1996年
- 稲垣忠彦・久富善之編 『日本の教師文化』 東京大学出版会, 1994年
- 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編 『教師のライフコース—昭和史を教師として生きて—』 東京大学出版会, 1988年
- 大阪教育文化センター・教師の多忙化調査研究会編 『教師の多忙化とバーンアウト—子ども・親との新しい関係づくりをめざして—』 法政出版, 1999年
- 小野田正利 『悲鳴をあげる学校 親の“イチャモン”から“結びあい”へ』 旬報社, 2006年
- 小野田正利 『親はモンスターじゃない! イチャモンはつながるチャンスだ』 学事出版, 2008年
- 荻谷剛彦・増田ユリア 『欲ばり過ぎるニッポンの教育』 講談社, 2006年
- 岸本幸次郎・久高喜行編 『教師の力量形成』 ぎょうせい, 1986年
- 教育職員養成審議会 「養成と採用・研修との連携の円滑化について（第3次答申）」（平成11（1999）年12月10日）
- 「Ⅱ 教員に求められる資質能力について」
- 「1. 教員に求められる資質能力」
- <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/yousei/toushin/991201b.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/991201b.htm)>
- 「3. 教員の各ライフステージに応じて求められる資質能力」
- <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/yousei/toushin/991201d.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/991201d.htm)>
- 「Ⅳ 研修の見直し」
- 「3 具体的方策」
- <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/yousei/toushin/991201j.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/991201j.htm)>
- 久富善之編著 『教師の専門性とアイデンティティー—教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから—』 勁草書房, 2008年
- 紅林伸幸 「教師のライフサイクルにおける危機—中堅教師の憂鬱—」 油布佐和子編 『教師の現在・教職の未来—あすの教師像を模索する—』 教育出版, 1999年, 2章 32—50頁
- 現代教職研究会編 『教師教育の連続性に関する研究』 多賀出版, 1989年
- 佐藤学 「教師文化の構造—教育実践研究の立場から」 稲垣忠彦・久富善之編 『日本の教師文化』 東京大学出版会, 1994年, 2章 21—41頁
- 田中一生 「新任教員の職業的社会化過程—学校組織論的考察」『九州大学教育学部紀要』(教育学部門)20集, 1974年, 137—151頁
- 田中一生・蓮尾直美 「中年齢教員の職業的社会化に関する調査研究」『九州大学教育学部紀要』(教育学部門)31集, 1974年, 115—141頁
- 名越清家 「教師＝専門職論の総括への視座」 木原孝博・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典編著 『学校文化の社会学』 福村出版, 1993年, 12章 213—236頁
- 八尾坂修 「教員現職研修の今日的課題と対応」『日本教育経営学会紀要』第43号, 2001年, 30—41頁
- Lieberman, Myron, *Education as a Profession*, Prentice-Hall, 1956

# Problems of Teacher Education for Teaching Profession

—— the Relation between the Career and Professional Development of Teachers ——

SHIBAYAMA Akiyoshi

The social evaluation to the teacher is severe. About the abilities that are requested to teachers, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology classifies them to the abilities that are requested with the relation with the era and society and that are requested according to the career stages of each teacher.

The teaching profession has been understood as “the professional occupation” through “the churchman”, “the worker”. The characteristics of the teaching profession are expressed as “reflexivity” “uncertainty” and “borderlessness”.

The image of the teaching profession is moving to “the reflective practitioner” from “technical expert”. The significance of the “collegiality” is discussed in the school as the organization.

The roles and the abilities of the school leader in the school organization are asked from a viewpoint of school management. Teachers of middle age are requested for transferring the teachers who instruct to teachers from the teachers who teach to children.